

L'utilisation de quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE

The Use Of Web 2.0 Tools and the Creation of Action Tasks such as Support Strategy in the Process of FFL Teaching and Learning

Fanny Janneth Baquero¹

Résumé

Cet article montre les résultats d'une étude de recherche sur l'utilisation de quelques outils web 2.0 sur une plateforme virtuelle comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, désormais FLE. Ce travail a pour objectif l'observation et l'analyse d'une plateforme virtuelle pour proposer des tâches actionnelles en nous servant des outils web 2.0, lesquels sont plus en accord avec un étudiant-acteur-social d'après la perspective actionnelle privilégiée par le Cadre Commun Européen de Référence pour l'Enseignement des Langues Étrangères.

Mots clés

Plateforme virtuelle, Français Langue Étrangère, approche actionnelle, TICE, Web 2.0, Tâche,

Abstract

This article presents the results of a research study about the use of some Web 2.0 tools in a virtual platform as a strategy to accompany the process of teaching and learning French as a foreign language (FFL). The study sought to observe and analyze a virtual platform in order to suggest a number of tasks using Web 2.0 tools. These tools are better suited for a student as a social actor according to the action-oriented approach, which is privileged by the Common European Framework of Reference for Languages.

Key words

Virtual platform, French as a foreign language, action-oriented approach, ICT, NCT, Web 2.0,

Resumen

Este artículo muestra los resultados de un estudio de investigación sobre la utilización de algunas herramientas Web 2.0 en una plataforma virtual como estrategia de acompañamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje

¹ Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: baquero@javeriana.edu.co

del francés lengua extranjera FLE. El objetivo de este trabajo es la observación y el análisis de una plataforma virtual con el fin de proponer diversas tareas sirviéndonos de las herramientas Web 2.0, herramientas que están más acordes con un estudiante-actor-social de acuerdo con la perspectiva orientada a la acción privilegiada por el Marco Común de Referencia para la Enseñanza de las lenguas extranjeras.

Palabras clave

Plataforma virtual, francés lengua extranjera, perspectiva de la acción, TIC-NTE, Web 2.0.

Artículo recibido el 18 de agosto de 2014 y aprobado el 7 de abril de 2015

Transfert à la pratique

Les résultats de cette étude prétendent montrer quelques stratégies pédagogiques pour que les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage aient d'autres manières d'exploiter et d'interagir avec certains outils technologiques web 2.0 inclus dans les plateformes virtuelles. L'étudiant pourra compléter les activités faites au jour le jour sur son parcours en langue étrangère avec des projets et des tâches actionnelles à l'aide des outils web 2.0. Il développera aussi des compétences telles que l'autonomie, la responsabilité individuelle, le travail en équipe, parmi d'autres. Le professeur, de sa part, pourra intégrer et faire face aux défis des nouvelles stratégies virtuelles d'apprentissage dans le contexte universitaire dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

Introduction

Les institutions éducatives cherchent à se servir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans l'enseignement de la langue française. La Perspective Actionnelle est préconisée dans ce cadre, car « l'apprenant-utilisateur est considéré comme un acteur de son apprentissage et un acteur social qui évolue et agit dans un contexte social. Il accomplit des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2000 p. 15).

De même, ces institutions veulent inclure l'utilisation des Technologies de l'Information et la Communication (TIC) dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues cibles afin d'être à l'avant-garde. Selon une étude faite par Catroux

(2006), il remarque que « il existe des implications entre la nouvelle perspective actionnelle et les potentialités authentiques des TICE disponibles, où la responsabilité des acteurs sociaux peut être engagée » (p.4).

De nos jours, l'utilisation de TIC joue un rôle essentiel dans l'enseignement de langues vu que l'on peut développer différentes stratégies pour compléter le travail présentiel et favoriser l'autonomie chez l'étudiant.

Quant à la perspective actionnelle décrite par Christian Puren (2008) et reprise par Claire Bourguignon (2007), l'utilisation des TIC peut s'insérer facilement dans les activités mises en place dans le cadre de l'enseignement, car « Elles peuvent être un élément clé pour accomplir les tâches ou les activités de nature spécifiquement pédagogique fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe » Les apprenants peuvent développer des savoir-faire linguistiques à partir d'outils technologiques tels que l'internet, les blogs et les chats en dehors de la salle de classe.

Cette étude vise donc à analyser l'utilisation des outils web 2.0 sur une plateforme virtuelle dans le cadre de l'enseignement de FLE dans une université privée, et à proposer également des tâches en nous servant des fondements de l'approche actionnelle et des TICE.

Problème de recherche

Tout d'abord, nous avons fait un diagnostic sur l'utilisation de la plateforme virtuelle. Ce diagnostic a été réalisé grâce à l'observation de l'utilisation de quelques outils web 2.0 sur une plateforme virtuelle

afin de déterminer les ressources que les professeurs utilisaient pour compléter le travail fait en cours de français. Ce diagnostic nous a permis également de faire le suivi des actions que les acteurs y développent. De même, nous avons utilisé des enquêtes et des entretiens préliminaires. D'après les premiers résultats de ce diagnostic, nous pouvons dire que la plateforme virtuelle est d'une part un outil utile pour stocker, modifier et mettre à jour des documents divers, et d'autre part un outil où il existe des ressources telles que des présentations PowerPoint, des listes de vocabulaire, des exercices de grammaire, des liens vers des hyperliens qui conduisent les étudiants à résoudre des exercices de conjugaison pour qu'ils puissent regarder et réviser le contenu travaillé en cours présentiel. L'utilisation de la plateforme est vue nettement comme un répertoire d'information. D'après ce diagnostic nous pouvons affirmer que sur cette plateforme virtuelle il n'y a pas d'utilisation des outils web 2.0, même s'ils sont disponibles pour être utilisés par les apprenants afin de partager des expériences, de travailler en coopération et d'interagir avec les autres acteurs du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Selon Puren (2009), «il ne s'agit pas seulement d'interagir avec les contenus des pages, mais de co-agir entre eux afin de développer des tâches sociales».

Cadre théorique

La perspective actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et il est devenu très important étant donné qu'il est cité dans plusieurs documents officiels au niveau institutionnel. *"Il a été conçu pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères"*. Il est de plus en plus utilisé pour l'organisation et l'harmonisation des programmes de langues. Le CECR, se situe clairement dans une perspective actionnelle :

"Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". (CECRL, p.15)

Voyons les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue d'après le cadre:

«L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.» (CECRL, p.15)

À partir des définitions et des caractéristiques mentionnées dans le Cadre commun de référence concernant la perspective actionnelle, Christian Puren préfère de l'appeler approche co-actionnelle et Claire Bourguignon, de sa part, la présente sous le nom d'approche communic'actionnelle.

L'approche co-actionnelle

En 1988, Christian Puren fait une compilation où il parle de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. En 2004, l'auteur aborde la question de l'évolution des approches de la didactique des langues: l'approche par la grammaire, l'approche par le lexique, l'approche par la culture, l'approche par la communication, et finalement il présente l'approche co-actionnelle, qui sera prise en compte dans cette étude.

Partant du concept de la perspective actionnelle promu par le Cadre commun de référence, l'auteur propose de l'appeler *approche co-actionnelle*, parce que la finalité de cette approche est de mettre en valeur la dimension collective sociale des actions «Le concept d'interaction de l'approche communicative devient donc celui de co-action «qui signifie agir avec les autres» et de celui d'interculturalité à celui de co-culturalité «désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective».

Puren dit que les situations d'action sociale ne se freinent pas seulement à l'usage d'une langue étrangère dans son contexte original mais aussi dans le milieu d'apprentissage de la salle classe. Selon l'auteur, la classe se présente comme une société authentique, une «entreprise apprenante» où l'acteur social développe des compétences exigées dans l'apprentissage collectif d'une langue étrangère. Ces compétences seraient la capacité à prendre des risques, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, la capacité à réfléchir sur les activités et stratégies ainsi que sur les productions, à travailler en groupe, à s'auto-évaluer et à se co-évaluer et la capacité à admettre non seulement l'erreur chez soi et chez les autres, mais surtout à en tirer profit pour tous.

L'approche communic'actionnelle

Claire Bourguignon tient compte de trois éléments importants d'après la définition du CECR dans l'approche actionnelle. Ces éléments sont : «les apprenants-usagers, les tâches, qui ne sont pas seulement langagières et les actes de parole, qui n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales». D'après

Bourguignon, ces trois axes nous mènent à prendre en compte de quatre termes clés dans la perspective actionnelle qu'elle appellera communic'actionnelle : *action, tâche, stratégie et compétence*².

L'auteur mentionne que l'action comporte un sens de départ par l'acteur-apprenant. Cette action peut se transformer selon les contraintes de l'environnement, elle cherche à mettre en relation la réussite de l'action et l'intention de celui qui agit. C'est pour cela que pour l'auteur, l'action doit être conçue comme un processus.

D'après Bourguignon, la tâche sert à mettre l'apprenant dans l'action en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre de mettre en relation un objectif à atteindre et ses besoins particuliers. Dans cette logique, l'apprenant doit choisir de manière pertinente et autonome les capacités et les connaissances utiles pour accomplir la mission attendue, comme il aura besoin de le faire dans une situation réelle.

La stratégie se construit et se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui le forcent à réaliser des choix à travers des contraintes et des conditions imposées.

Et enfin la compétence dépend de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière relativement autonome.

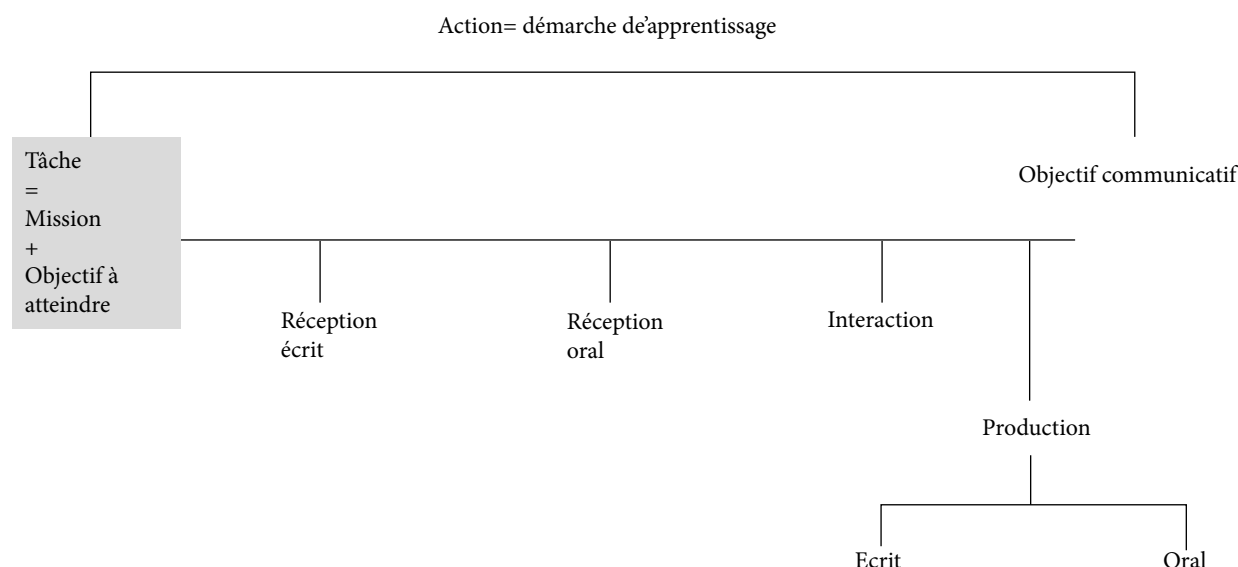
Notre rôle, en tant que professeurs du FLE, serait de trouver et de proposer des activités d'apprentissage qui fonctionnent en tenant compte des quatre termes clés et qui cheminent sur le mode "choix pertinent-proposition" en évitant les activités sur le mode "d'accumulation-application". Car les apprenants-usagers de langue dans une action doivent être amenés à analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront besoin. Ils doivent être confrontés à prendre une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue, à la fois de manière correcte et pertinente. C'est cette démarche d'apprentissage qui permet le scénario d'apprentissage-action.

2 Termes clés. Inspiré du CECR par Bourguignon. P. 15-24

À cet égard, Bourguignon présente d'après la figure 1. l'unité d'action, une séquence didactique qui met l'apprenant en action autour d'une tâche

caractérisée par une mission confiée et liée à un objectif non langagier à atteindre.

Figure 1. Bourguignon (2010) Démarche d'apprentissage dans une unité d'action.



Claire Bourguignon (2010) nous guide afin de pouvoir construire une *tâche* dans l'approche communic'actionnelle. Elle affirme que la tâche est le moteur de l'apprentissage, puisque c'est à travers son accomplissement que l'apprentissage va se faire. L'auteur mentionne dans son livre trois objectifs à prendre en compte au moment de l'élaboration d'une tâche :

L'objectif culturel visé : le thème sert de toile de fond.

L'objectif grammatical : le lexique et les structures verbales, les informations pertinentes à repérer au niveau des activités de réception, les capacités langagières nécessaires pour que l'apprenant réussisse la tâche.

L'objectif communicatif : le type de capacités prioritairement visées (réception, production, interaction) et la forme sous laquelle elles seront présentées (lettre, texte littéraire, annonces publicitaires).

Il faut envisager la tâche comme un processus qui mène à un niveau de compétences. C'est pour cela

que les activités de réception, de production et d'interaction doivent être conçues en lien avec les capacités de production des utilisateurs du niveau visé.

À ce propos, l'auteur expose quelques prémisses propres de l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2010, p. 38):

1. Le développement des capacités à communiquer est toujours un objectif majeur qui se fait à travers de tâches communicatives qui sont au service de la réussite d'une tâche mettant l'apprenant en action.
2. L'entrée dans l'unité d'action ne se fait pas par un thème mais par la tâche ainsi définie.
3. Le texte est utilisé dans les activités de réception et de production car d'un côté il pourvoit de l'information pour accomplir la tâche et d'un autre il permet de rendre compte de la tâche.
4. Le thème est toujours présent mais il sert de toile de fond à la tâche. Il ne s'agit plus de par-

ler du thème mais de le découvrir à partir de la réalisation d'une tâche.

5. La réussite de la tâche ne pourra s'évaluer qu'à travers les activités de production, puisque le niveau de compétence ne s'évalue qu'à travers une performance, mais cela ne veut pas dire que nous ne pourrions pas évaluer la capacité de réception ou que chaque activité de production devra être évaluée de manière systématique.

Dans cette logique communic'actionnelle, l'apprenant-usager devra repérer ses besoins, réfléchir aux ressources auxquelles il doit faire appel pour atteindre l'objectif fixé par la tâche. Le développement de l'unité d'action compose une particularité qui fait l'apport principal de cette approche, *les contraintes*, lesquelles exigent la mobilisation de connaissances et de capacités étant donné que l'apprenant devra faire des choix parmi ses connaissances.

Agir avec les TIC

Selon Puren (2009), nous passons de la communication à la co-action en nous servant des TIC, particulièrement celles du web 2.0, étant donné que les apprenants-utilisateurs peuvent partager des documents et des projets qu'ils réalisent à distance en commun sur Internet. Les wikis et d'autres plateformes collaboratives sont un exemple de cela car il s'agit de documents, non pas de communication réciproque, mais d'action commune.

Les blogs, les vidéos blogs, les audio blogs, le *podcast*, les *tags*, le RSS, sont des termes nouveaux qui enrichissent notre vocabulaire de TIC depuis quelques années et qui servent à décrire le web 2.0. Le tableau 1 nous expose quelques différences concernant les caractéristiques d'un apprenant-usager et quelques particularités propres des outils technologiques Web 1.0 et Web 2.0. Il faudra prendre en compte surtout les outils technologiques web 2.0 dans la conception des unités didactiques, et envisager leur fonction dans la gestion de la progression collective d'enseignement/apprentissage du FLE.

Tableau 1. Pérez, C. (2009) Le Web 2.0 dans l'enseignement du français. Les différences entre le Web 1.0 et le Web 2.0

	Web 1.0	Web 2.0
Profil de l'apprenant-usager	Passif : visite de sites statiques	Actif : blogs (création, ajout des commentaires, wikis (collaboration))
Attitude de l'apprenant-usager	Recherche d'informations	Partage et publication de connaissances
Propriété intellectuelle	Tous les droits réservés	Quelques droits réservés
Interactivité	Sélection, lectures des informations, rigidité du contenu	Publication des informations et des contenus
Système des liens	Liens hypertextes reliant des pages	Flux RSS
Système de stockage de fichiers	Clé USB	Disques durs virtuels, plateformes virtuelles, courrier électronique
Logiciels	Produits payants	Applications gratuites en ligne
Moteurs de recherche	Altavista	Google
Encyclopédie	Encarta	Wikipédia

«Les TIC, plus spécifiquement les outils web 2.0 bousculent les approches traditionnelles de l'enseignement et favorisent la co-construction de savoirs et de trajectoires d'apprentissage centrées

sur les apprenants». Le rôle de l'enseignant évolue pour devenir davantage celui d'un tuteur, il guide les apprenants et leur permet de construire du sens et d'adopter une posture réflexive. Le rôle de l'app-

prenant, de sa part, change pour devenir celui d'un utilisateur-apprenant actif.

D'après une affirmation de Puren : De nos jours, avec le développement du web 2.0, les utilisateurs-apprenants peuvent non seulement interagir avec les contenus des pages, mais co-agir entre eux car les outils et les environnements collaboratifs disponibles permettent aux enseignants de concevoir des tâches non plus seulement d'échanges occasionnels, mais du travail commun dans la durée.

Cadre méthodologique

Nous avons fait une étude qualitative dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE sur l'utilisation de la plateforme virtuelle. Le domaine d'étude de la recherche a été réalisé dans une institution d'enseignement supérieur privée.

Nous avons pris en compte les objectifs, le problème et les questions de la recherche afin de trouver des réponses concernant l'utilisation de la plateforme virtuelle, les outils technologiques que

les étudiants et les professeurs utilisent ainsi que les compétences que les étudiants développent en se servant des contenus et des activités proposés par les professeurs.

Nous avons mené une étude de cas où nous avons fait la collecte de données et son analyse. Afin de faire la catégorisation des données brutes, nous avons fait appel aux contributions de Blais, M. et Martineau, S. (2006), qui font une description d'une démarche visant à leur donner du sens.

Tout d'abord, il a fallu prendre en compte trois étapes pour la formation de catégories : (Thomas, 2006 cité par Blais M. et Martineau, Stéphane, 2006).

Dans une première étape il a fallu condenser les données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ; dans la deuxième il a fallu établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ; et dans la dernière étape, il a fallu développer un tableau de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes comme nous pouvons l'observer dans le tableau 2.

Tableau 2. Catégorisation

Objectifs de recherche	Catégories	Sous-catégories
Décrire et analyser l'état actuel de l'utilisation de la plateforme virtuelle afin de caractériser ses applications pédagogiques et technologiques dans le contexte d'enseignement/apprentissage du français.	La plateforme virtuelle : Outil pour l'accompagnement de l'étudiant dans son travail autonome/indépendant La plateforme virtuelle : complément dans le processus E/A FLE Accès à la plateforme virtuelle	3.1 – Espace et temps 3.2 – Synchronique et asynchrone
Écrire les types d'outils technologiques que les professeurs et les étudiants utilisent pour appuyer le processus d'enseignement / apprentissage de FLE dans la plateforme virtuelle.	Ressources utilisées sur la plateforme virtuelle	4.1 Web 1.0 4.2 Web 2.0
Identifier et décrire les tâches développées par les étudiants en faisant les activités proposées sur la plateforme pour appuyer le travail fait en cours présentiel.	Activités développées sur la plateforme virtuelle (tâches)	5.1 Conjugaisons de verbes 5.2 Listes de vocabulaire
Proposer un projet collaboratif (formation hybride) sur la plateforme en utilisant les bases de l'approche actionnelle pour le niveau A2 de français.	Travail collaboratif en utilisant les web 2.0	6.1 Scénarios pédagogiques 6.2 Type de tâches

Nous avons pris en compte un ensemble de principes mentionnés ce qui a permis d'analyser efficacement des données qualitatives. (Thomas), (2006)

1. L'analyse des données a dû être guidée par les objectifs de recherche.
2. L'analyse s'est faite en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter, ce qui en fait la composante principale de l'analyse.
3. Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats sont provenus directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, les objectifs de recherche, tels qu'ils ont été formulés, ont fourni un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données.
4. L'objectif principal de l'analyse a été de développer la catégorisation à partir des données brutes pour les intégrer dans un modèle de référence. Ce modèle contient habituellement les catégories clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse.
5. Les résultats sont provenus des multiples interprétations du chercheur qui a été le responsable du codage des données.

Enfin, nous avons créé la proposition d'un projet collaboratif basé sur des tâches pour un niveau A1 de français, prenant compte des fondements de l'approche actionnelle.

Les participants de cette étude ont été 111 étudiants de divers programmes comme les affaires internationales, le droit, la médecine, le journalisme, la gastronomie et l'administration d'entreprises, l'ingénierie, parmi d'autres. Ces étudiants ont suivi différents cours de français offerts par le département des langues étrangères en tant que deuxième ou troisième langue.

Nous avons compté également avec la participation de trois professeurs de français, de deux professeurs qui se chargent du laboratoire de lan-

gues et deux professeurs du centre de technologie de l'université.

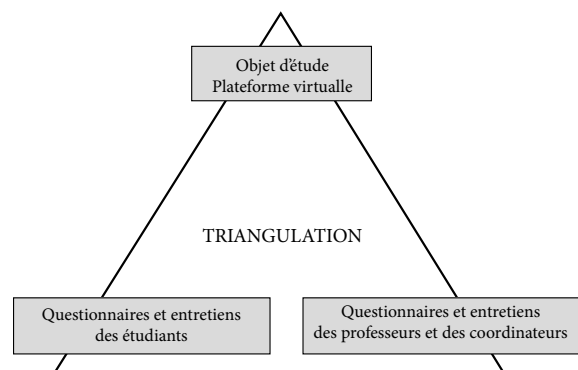
Le chercheur a joué le rôle d'un participant observateur actif dans la recherche. Il a été chargé de faire la collecte de données, et de suivre des pas systématiquement bien organisés afin de mener une bonne recherche et d'obtenir des résultats pour aider à résoudre la problématique visée.

L'objet d'étude de cette recherche a été la plateforme web pédagogique de l'université, qui permet aux enseignants d'organiser leurs ressources pédagogiques de chaque cours et aux étudiants d'y accéder à travers un navigateur web.

Analyse de résultats

Comme nous pouvons observer dans la figure 2, nous nous sommes servie de la triangulation, une stratégie de comparaison des données obtenues poursuivies de manière indépendante dans cette étude, afin d'éviter les risques de biais ou de subjectivité qui pourraient être présents. De plus, ce processus nous a permis de valider et de vérifier les données pour en tirer les conclusions appropriées.

Figure 2. Triangulation des données

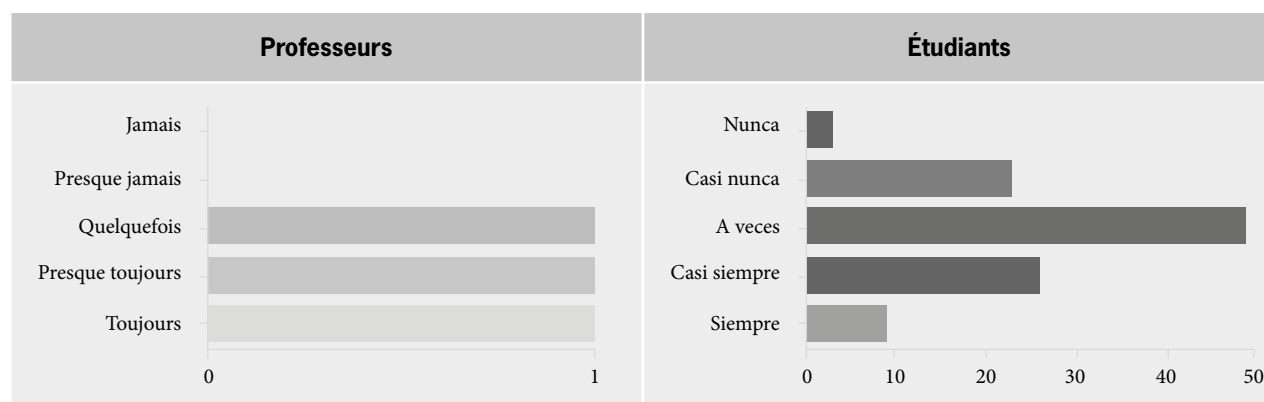


Utilisation de la plateforme virtuelle

À partir de la question : Utilisez-vous la plateforme virtuelle pour appuyer le processus d'enseignement/apprentissage du français ?

Les professeurs utilisent d'une certaine manière la plateforme. Les étudiants, de leur part, l'utilisent aussi à des fins académiques pour accompagner la pratique du français langue étrangère.

Figure 3. Utilisation de la plateforme virtuelle

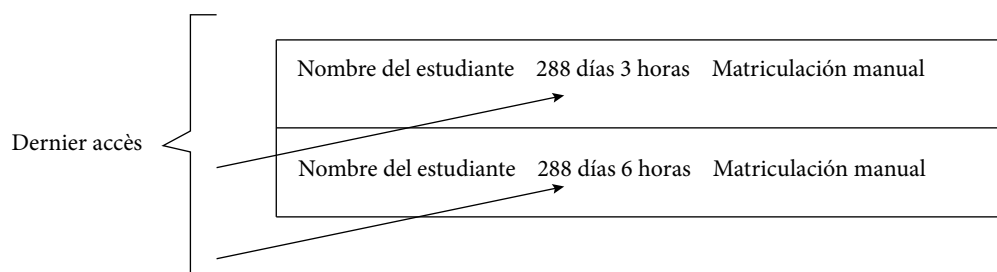


Néanmoins, d'après les réponses données par les étudiants dans la figure 3 nous voyons une contradiction dans l'utilisation de la plateforme. Selon les réponses des étudiants, la plateforme n'est presque jamais ou jamais utilisée, ce qui indique qu'il y a des professeurs qui ne l'utilisent pas non plus. Et nous

avons pu constater cela, car le cours de français disposé sur la plateforme n'avait jamais été modifié.

La figure 4 montre le dernier accès des étudiants, le nombre indique qu'ils ne sont jamais ou presque jamais allés sur la plateforme virtuelle.

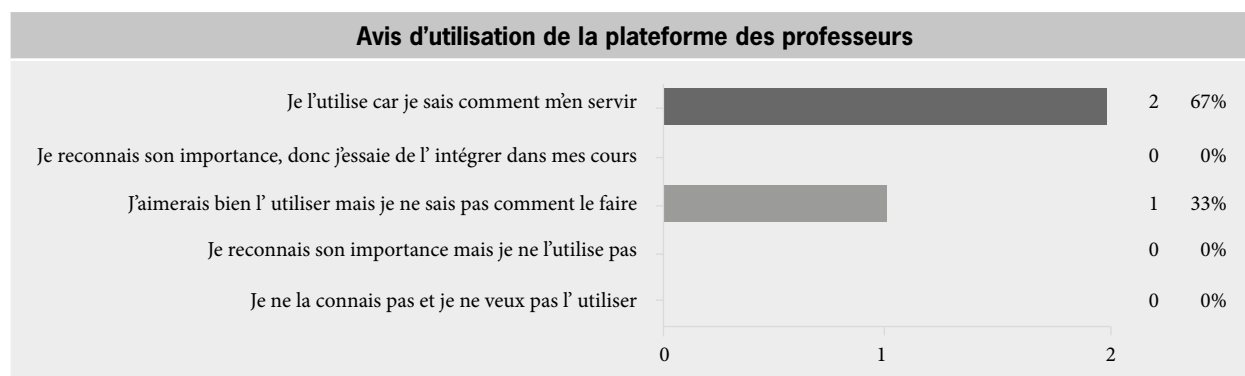
Figure 4. Accès à la plateforme virtuelle

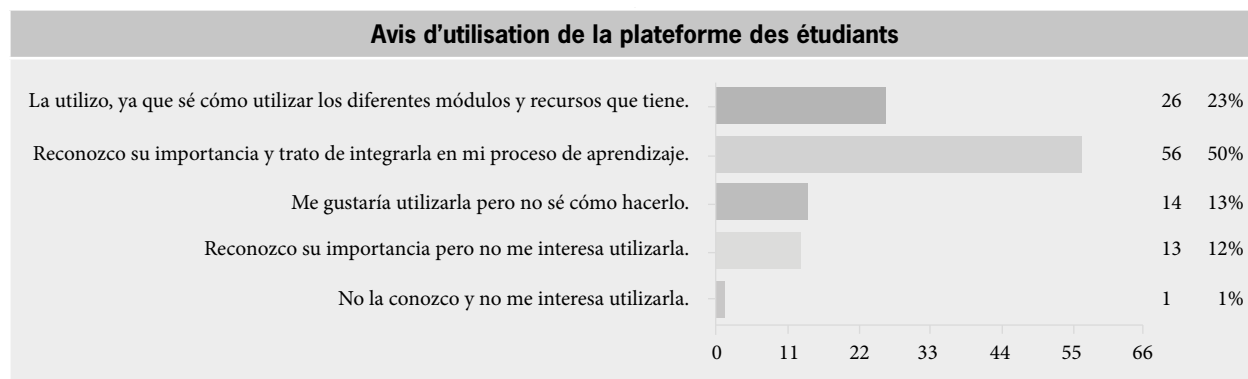


Avis sur l'utilisation de la plateforme virtuelle pour le cours de français

Nous avons analysé les réponses de la question: Quel est votre avis sur l'utilisation de la plateforme virtuelle pour le cours de français?

Figure 5. Avis d'utilisation de la plateforme virtuelle



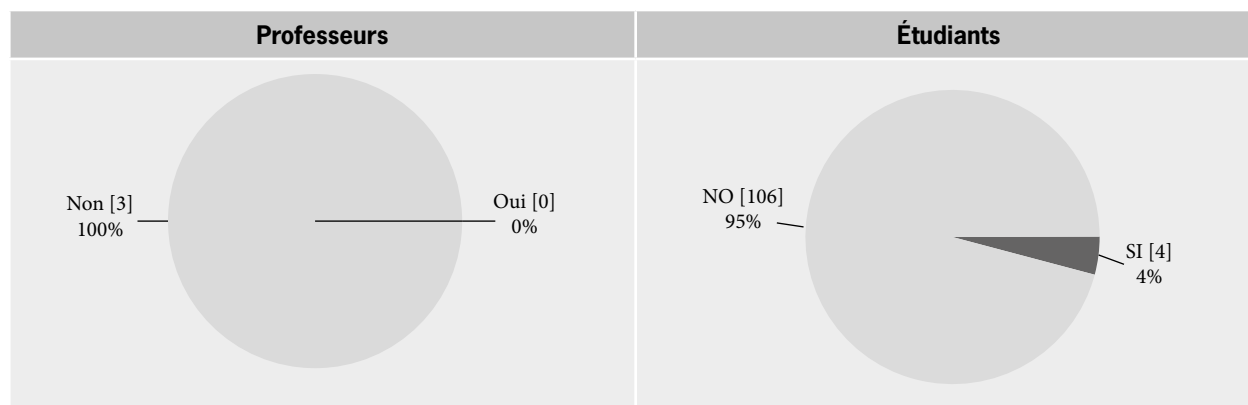


Deux professeurs enquêtés utilisent la plateforme car ils savent comment l'utiliser. Un des professeurs répond qu'il/elle aimerait bien l'utiliser mais il/elle ne sait pas comment le faire. D'après les réponses des étudiants, l'avis d'utilisation de la plateforme est : 23% l'utilise car ils savent comment s'en servir. 50% reconnaît son importance, donc ils essaient de l'intégrer dans leur cours. 14% aimerait bien l'utiliser mais ils ne savent pas comment le faire, 13% reconnaît son importance mais ils ne l'utilisent pas. Et 1% ne la connaît pas et ne veut pas l'utiliser non plus.

Cette question pourrait avoir un lien avec la question : Savez-vous si l'université programme des formations pour l'utilisation de TICE et de la plateforme virtuelle pour les professeurs ou pour les étudiants ? Les réponses à cette question ont servi à justifier le manque d'utilisation de l'outil virtuel.

Dans la figure 6, nous observons qu'aucun professeur ne connaissait la formation programmée par l'université. D'après les réponses des étudiants seulement 4% contre 95% connaissent le programme de formation offert au début du semestre.

Figure 6. Connaissance de la formation pour l'utilisation de la plateforme virtuelle



Politiques institutionnelles de l'université pour l'utilisation de la plateforme

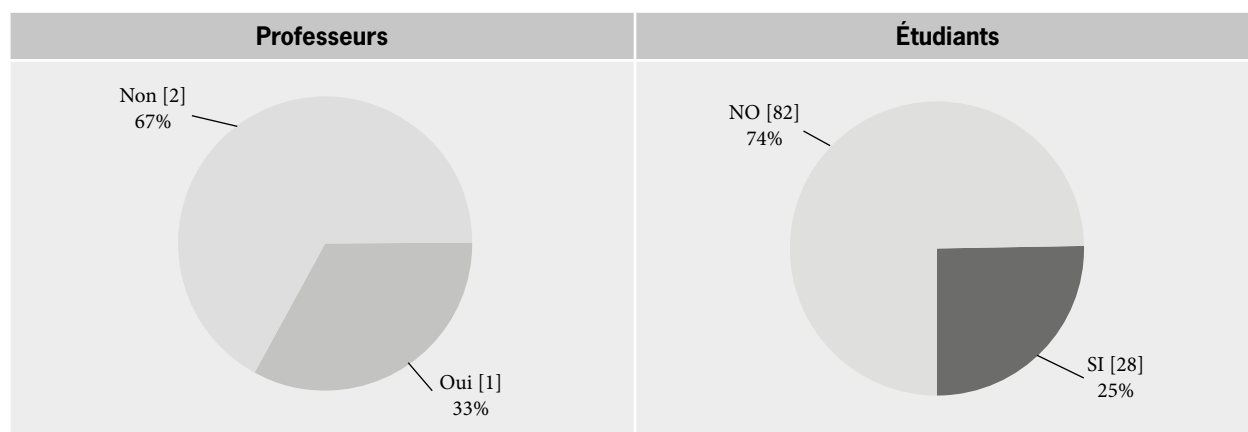
D'après les politiques institutionnelles de l'université, l'utilisation de la plateforme est un devoir pour les professeurs et un droit pour les étudiants. Cette affirmation est justifiée par l'extrait suivant :

(Afin de bien utiliser la plateforme virtuelle, les professeurs doivent avancer un processus de formation à l'utilisation et l'administration de l'outil, comme dans la conception d'activités d'apprentissage. Il y a donc, une formation qui permet au professeur de concevoir des activités d'apprentissage, en prenant avantage des activités et des ressources disponibles sur la plateforme,

pour le travail indépendant de l'étudiant. Le rôle de l'enseignant sera de reproduire les connaissances acquises sur son utilisation chez les étudiants. Il s'agit de fournir une formation sur les différentes

fonctions de la plateforme. De plus il y a une formation pour tous les étudiants de premier semestre).³

Figure 7. Connaissance sur la documentation publiée sur la plateforme virtuelle



Selon la figure 7, un tiers des professeurs connaît le document des politiques institutionnelles publié sur la plateforme virtuelle. Selon les réponses des étudiants, 25% connaît le document et 74% ne le connaît pas. Ces pourcentages très bas de connaissances sur les documents politiques institutionnels et sur le document où l'on décrit toutes les fonctionnalités des outils technologiques peuvent sûrement empêcher l'utilisation de la plateforme virtuelle.

Importance de l'utilisation de la plateforme chez les professeurs

En ce qui concerne l'importance de l'utilisation de la plateforme, la réponse à la question : Pensez-vous que l'utilisation de la plateforme virtuelle est importante dans le contexte d'enseignement /apprentissage du FLE?

Les professeurs considèrent qu'il est important d'utiliser la plateforme car :

« L'étudiant peut accéder aux matériaux supplémentaires afin d'approfondir les sujets vus en classe. ».

« Bien, pour commencer, je peux dire qu'en principe la plateforme, c'est un outil pédagogique que les étudiants peuvent utiliser pour développer un peu plus leur autonomie, et aussi c'est un outil que

nous utilisons pour aider à renforcer les contenus abordés en classe principalement. »

La fonction de la plateforme d'après les modèles présentés par Puren serait de complémentarité car les activités ou ressources sont simplement des moyens auxiliaires dans l'enseignement de la langue. D'après les observations faites à la plateforme il n'y a aucune activité ou tâche qui demande la recherche de la part des étudiants à approfondir des sujets vus en classe, il s'agit plutôt de la réalisation des exercices traditionnels afin que l'étudiant maîtrise et mécanise des structures langagières.

« Il y a également des documents disponibles pour que les étudiants travaillent d'une forme autonome »

En ce qui concerne le facteur de progrès de l'autonomie, Puren affirme que les apprenants ainsi que les professeurs devront assumer la responsabilité de leurs choix d'après les objectifs à atteindre. Sur la plateforme virtuelle de l'université, le professeur est libre de choisir le type des documents qu'il va publier, c'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies. L'apprenant de sa part reste passif et attend simple-

3 Document pris, adapté et traduit de la page web de l'université (Consulté le 25.07. 2014).

ment les propositions de son professeur mais il n'a pas l'occasion de choisir ce qui est pertinent ou pas pour développer ses tâches. Il devra tout simplement réaliser ce qui est disponible sur la plateforme.

«C'est une forme de communication entre le professeur et ses étudiants»

Cette affirmation est discutable, car d'après la description, l'observation et l'analyse de la plateforme nous pouvons affirmer que cet outil technologique ne met pas en évidence de conversations, de chats ni de forums qui pourraient montrer une participation active de la part des acteurs de l'apprentissage afin de communiquer. Il n'y a pas non plus de modalité de chat en ligne ou de forum pour répondre à des questions des étudiants.

Importance de l'utilisation de la plateforme chez les étudiants

Selon la réponse des étudiants, 84% considèrent qu'il est important d'utiliser la plateforme car :

«Es una fuente alterna de conocimiento, también donde podemos reforzar lo aprendido en clase e incluso avanzar por fuera de las aulas».

«Porque contiene los temas trabajados y los que vamos a trabajar».

«Porque se puede utilizar como una herramienta para asignar actividades didácticas a los estudiantes y de esta forma crear en ellos un gusto hacia el aprendizaje del idioma. Porque es una herramienta aparte de las lecciones de clase que me permite repasar».

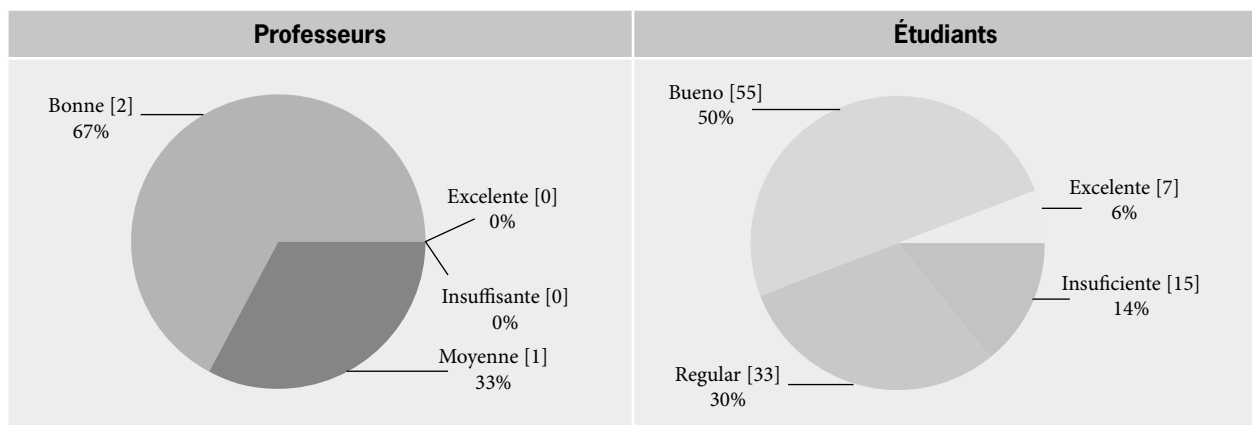
Nous pouvons affirmer que pour les étudiants de l'université, la plateforme virtuelle est un outil important car :

1. Ils y trouvent un stockage d'information sur les thèmes travaillés en classe.
2. Ils peuvent faire des exercices.
3. Ils pourront consulter les documents au moment de la préparation des tests ou des examens.

Contribution de la plateforme virtuelle au processus d'enseignement/apprentissage de français

D'après la figure 8, deux professeurs indiquent que la contribution de la plateforme au développement du processus d'enseignement/apprentissage de français est bonne, et un autre précise que la contribution est moyenne.

Figure 8. Contribution de la plateforme virtuelle au processus d'enseignement/apprentissage de français



La contribution par rapport aux réponses des étudiants est bonne pour 55%, moyenne pour 33% insuffisante pour 15% et excellente pour 6%. Nous pouvons dire que ces pourcentages répondent à la

façon d'utiliser la plateforme, à l'expérience que les utilisateurs ont eue en se servant de l'outil et à l'aide rencontrée pour certains étudiants avec les contenus et les activités qui sont publiés par les profes-

seurs. Grosso modo, les pourcentages reflètent une perception positive de la plateforme de la part des étudiants. Néanmoins, il reste inquiétant que seulement 6% pensent que la contribution de la plateforme est excellente tandis que 15% considèrent que cette contribution est insuffisante.

La plateforme virtuelle : un outil pour l'accompagnement de l'étudiant dans son travail autonome/indépendant

Voici les déclarations des participants, lesquelles décrivent le rôle de la plateforme virtuelle de l'université dans le cadre d'enseignement du FLE.

«Je peux dire qu'en principe la plateforme virtuelle, c'est un outil pédagogique que les étudiants peuvent utiliser pour développer un peu plus leur autonomie».

«Vise à donner aux étudiants des outils pour travailler de façon autonome et développer leur apprentissage à leur propre rythme».

«Les étudiants peuvent commencer à avoir un processus d'autonomie à partir de leur propre expérience de création libre et spontanée».

«Bueno, la plataforma virtual fue pensada como la herramienta que nos permite acompañar al estudiante dentro de sus horas de trabajo independiente».

«Herramienta de apoyo tanto para los estudiantes como para los profesores, porque digamos que muchas veces en las sesiones de clase no se alcanza a cubrir todo lo que se debe cubrir, entonces eso ayuda como a fortalecer el trabajo independiente de nosotros».

«Básicamente, la plataforma virtual desde el año 2006 viene promocionándose entre los profesores como apoyo para el trabajo independiente, el objetivo principal es que los profesores tengan un espacio académico, para que coloquen todos los materiales que crean pertinentes deban manejar, conocer y utilizar los estudiantes; y adicionalmente, les propongan actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes desarrollen en ese tiempo de

trabajo independiente dentro de todo el sistema de créditos académicos».

«La plataforma virtual es una herramienta que apoya el trabajo autónomo independiente del estudiante, lo que nosotros queremos es que esta herramienta sea la unión entre el profesor y el estudiante en ese proceso desde el hogar, o desde la misma universidad».

Les affirmations précédentes sont toutes basées sur la notion d'autonomie et de travail indépendant. Pourtant, cette notion d'autonomie selon les évidences des participants est liée, d'une part, à un travail individuel fait par les étudiants en dehors de la salle de classe en se servant de la plateforme virtuelle et, d'autre part, au fait que les étudiants pourront aller sur la plateforme quand ils le souhaitent. De plus, les participants parlent d'un accompagnement des enseignants qui ne se met pas en évidence car il n'y pas un accompagnement en se servant de la plateforme virtuelle sous la forme de question/réponses en ligne, par exemple. D'après les réponses, le type d'accompagnement pourra être le fait de publier le syllabus de la matière, des exercices en ligne, des activités et des présentations pour « accompagner » l'étudiant dans son processus. À cet égard, la formation en autonomie de l'étudiant ne dépend pas d'un programme d'apprentissage indépendant ou auto-conçu ou n'implique pas seulement le fait de la réalisation des exercices et des tâches de manière individuelle comme nous l'avons observé sur la plateforme virtuelle. La formation en autonomie peut avoir lieu dans une action motivée par un enseignant-animateur, qui crée les conditions et propose des stratégies de développement de compétences et de prise de décisions aux étudiants concernant la manière dont chacun apprend.

La plateforme virtuelle : complément dans le processus E/A FLE

D'après les résultats des entretiens et des questionnaires, la plateforme est considérée surtout comme complémentaire au cours présentiel de français. Voyons les affirmations suivantes :

«C'est un espace complémentaire de la classe de langue. Par conséquent, son objectif est d'approfondir les sujets abordés en classe. La fonction est aider à l'étudiant dans son apprentissage de la langue».

«L'étudiant peut accéder aux matériaux **supplémentaires** afin d'approfondir les sujets vus en classe».

*«Es un medio de comunicación por el cual se puede compartir información de apoyo relevante para el estudiante que no se alcanza a trabajar en las horas de clase o que por el contrario **complementan** lo estudiado».*

*«Es un **complemento** de lo visto en clase, no solo se encuentra el syllabus sino que se encuentra el material que los docentes usan en clase y es vital para reforzar y tener como modelo para nuestros trabajos y el aprendizaje como tal».*

*«Me parece que es una **herramienta adicional** que puede ser usada por los estudiantes con el fin de ampliar mucho más los temas vistos en clase».*

*«Básicamente, nosotros, primero que todo, consideramos que la plataforma virtual es un medio o una herramienta y lo principal es formar a los profesores para que la usen y den ese **valor agregado** de uso pedagógico».*

Selon Puren (2001), il s'agit d'une simple « *collaboration* » qui vise à un travail structurel des exercices de la part des étudiants à l'intérieur de la plateforme. L'enseignant est responsable dans la pratique d'une utilisation des technologies, nous parlons donc de « *centration sur l'enseignant* ». On ne trouve pas une participation de la part de l'étudiant.

D'après l'observation et l'analyse, la plateforme virtuelle est un système logiciel qui regroupe les outils et les ressources nécessaires au soutien pédagogique des acteurs du processus enseignement/apprentissage. Les fonctionnalités permettent à un enseignant-concepteur de créer des parcours pédagogiques, des activités d'apprentissage, des ressources pédagogiques et à un apprenant, de consulter en ligne ou de télécharger les matériels et les ressources pédagogiques qui lui sont recommandées.

Accès à la plateforme virtuelle

Les plateformes virtuelles offrent des avantages considérables basées sur deux contraintes : l'espace et le temps. Il y a des implications au niveau pédagogique : d'une part, le cadre spatial de la classe est dépassé quand les étudiants sont connectés et quand ils travaillent de manière autonome.

«Nos permite tener la información vista en clase y podemos tener acceso a ella para guiarnos en el momento de estudiar».

«Es una herramienta que la universidad brinda para estar comunicados y actualizados en cualquier momento que la necesitamos».

D'autre part, la communication professeur-étudiant et étudiant-étudiant devient à la fois synchrone et asynchrone. Tous les échanges pourront se réaliser malgré la distance, en temps réel, ou au-delà de la simultanéité les échanges pourront se dérouler également en différé, c'est-à-dire que tous les acteurs et participants du contexte d'enseignement n'ont pas besoin d'être ensemble au même moment pour participer à l'échange. (Mangenot, F.) (2004)

«La plataforma virtual brinda la posibilidad mediante audio, video y texto de una comunicación en tiempo real».

Cette affirmation est contradictoire avec ce qui a été observé sur la plateforme, car à ce moment-là elle incluait un seul outil technologique, celui du chat, lequel permet d'avoir une communication en temps réel. L'affirmation suivante met en évidence ce seul outil asynchrone que possède la plateforme et qui pourrait éventuellement être synchrone à condition que l'enseignant fixe une heure avec les étudiants en dehors de la classe pour participer à un échange.

«Tenemos una herramienta que es la herramienta chat, esta herramienta se espera que se use de manera sincrónica, el profesor fija una hora y los estudiantes ingresan al chat en esa hora para discutir un tema, todo es escrito, no tiene la parte de voz».

«La plateforme, on peut l'utiliser surtout au niveau de l'université, quand on fait une réservation au centre de ressources pour travailler. Au laboratoire on va pour pratiquer avec les élèves

les différents contenus abordés en classe et aussi pour leur donner des outils supplémentaires afin qu'ils puissent accéder à cette type des plateformes ou dans la maison, c'est une autre possibilité mais principalement nous l'utilisons dans le contexte institutionnel».

D'après les affirmations énoncées auparavant, la plateforme virtuelle est un outil technologique que le professeur et l'étudiant pourront utiliser de manière asynchrone la plupart du temps, et synchrone si le professeur organise une séance dans le centre de ressources ou si ce dernier propose un thème sur le chat en fixant une heure avec ses apprenants.

Il faut prendre en compte que d'autres outils sont également disponibles sur la plateforme. Ce sont des outils ouverts à tous ayant de multiples exploitations possibles. Nous avons le chat ou clavardage qui permet de discuter de manière instantanée ou de manière asynchrone, les forums où il est possible de lire et de publier un message sur un sujet, etc.

Ressources utilisées sur la plateforme virtuelle

«Normalement ce qu'on travaille c'est des fiches, par exemple des **exercices créés ou des exercices tirés d'autres sources**. On travaille des différentes manières, à partir des **présentations** par exemple, pour que les étudiants puissent suivre des instructions, des **contenus**, des exercices proposés. Il y a un autre outil pédagogique par exemple, la possibilité d'accéder à des adresses électroniques directement, travailler des **pages internet**. On peut aussi mettre sur la plateforme tout type des **documents, Word, PowerPoint, Excel, audio, vidéos**, etc.»

«Utilizan tareas para que los estudiantes suban actividades específicas, utilizan muchos **recursos externos** que hacen **enlaces** desde aquí para que los estudiantes tengan acceso a esos recursos externos».

Nous pouvons affirmer que les professeurs de français utilisent différents outils technologiques qui font partie de web 1.0, à savoir, des médias d'information qui servent à présenter des contenus. Nous pouvons dire que la plateforme est utilisée comme un outil de stockage en général.

«Los docentes tienden a convertir la plataforma virtual como un **repositorio**, en el que toman un documento, lo suben y esperan que el estudiante lo lea o realice alguna actividad».

D'après ces affirmations :

«Los **repositorios** con el paso del tiempo han sido **desplazados** por el uso del chat, uso de foros o los wikis, diarios, etc. Estableciendo la relación entre profesor y estudiante mediante el **trabajo colaborativo**, trabajo en grupo, los estudiantes pueden **interactuar** con otros estudiantes, las encuestas».

«En el caso de francés lo que hemos observado es que todavía estamos en un estadio en el que se suben **recursos**. Hacen falta instrucciones, hay **carencia de foros**».

Nous observons que même si les professeurs utilisent la plateforme comme un stockage d'information, et l'étudiant reste passif en recevant et en accumulant des informations, les professeurs sont conscients de l'importance d'inclure de nouvelles activités web 2.0 où l'apprenant est invité à interagir avec son professeur et avec ses camarades. Néanmoins, selon la figure 9, en ce qui concerne l'utilisation des outils web 2.0, à savoir, le chat, le questionnaire, le forum, le glossaire et le wiki n'ont pas encore été exploités pour la démarche des séances pédagogiques en cours de français de la part des professeurs.

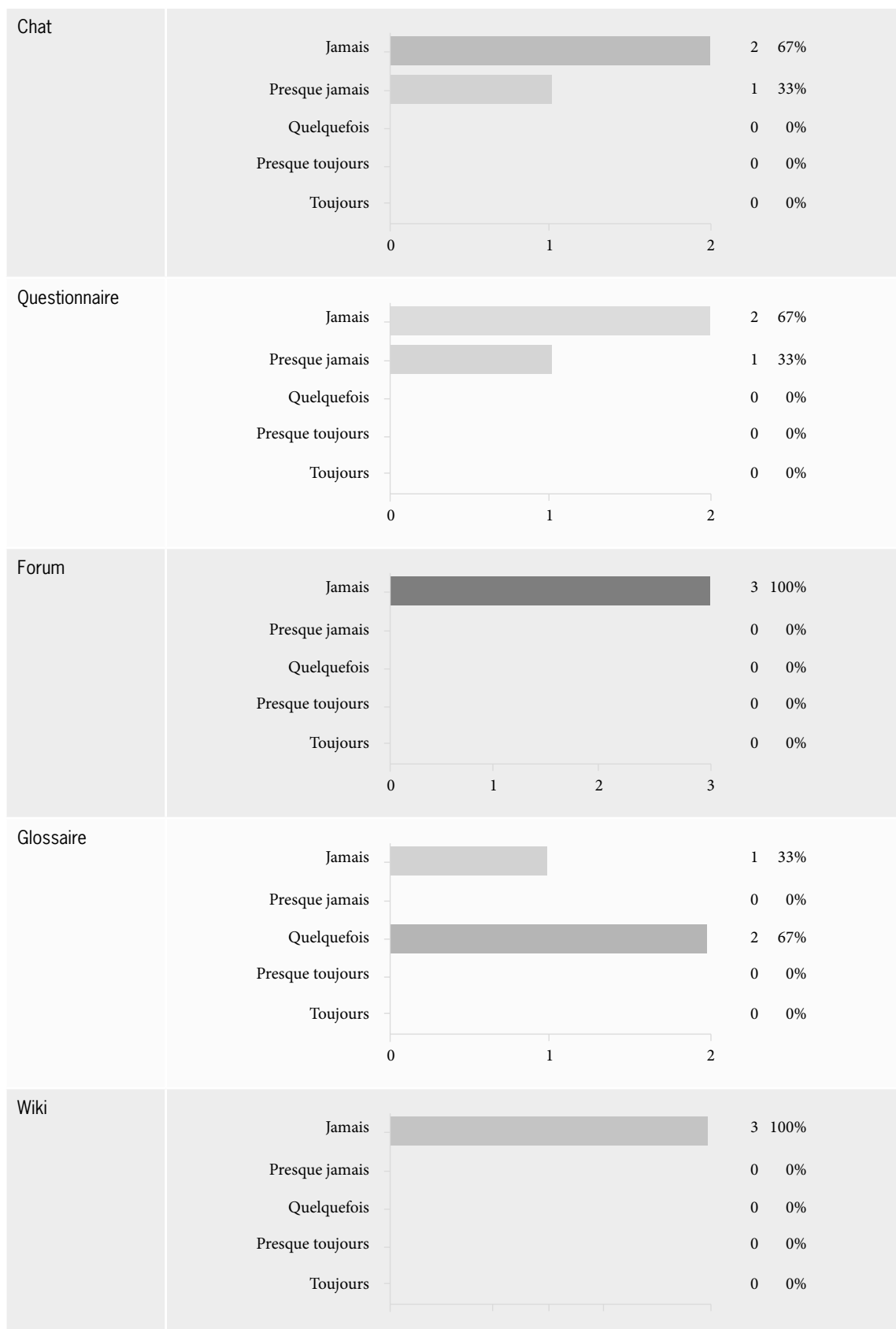
Activités (tâches) développées sur la plateforme virtuelle

En ce qui concerne le type d'activités proposées sur la plateforme et le type de « tâches » que doivent réaliser les étudiants, nous pouvons constater, d'après les enquêtes et les questionnaires, que le type d'activités conduit à la réalisation de tâches langagières.

«Es una herramienta aparte de las lecciones de clase que me permite repasar los temas vistos y además tiene material como vocabulario y ejercicios para poder practicar y tener un mejor aprendizaje.»

“Muchos de los materiales que se encuentran publicados en la plataforma virtual son una ayuda muy grande para estudiar para los quizzes y parciales, como por ejemplo las listas de vocabulario, los ejercicios y las explicaciones de temas”.

Figure 9. Ressources web 2.0 utilisées dans la plateforme virtuelle



«Es un espacio en el cual se publica información muy valiosa que puede ayudar a mejorar en el curso y lo mejor es que está disponible para todos teniendo en cuenta que pueden ser videos, fotos, Word, PDF, y demás archivos con los cuales se puede informar».

Les aspects langagiers tels que le vocabulaire et la grammaire sont les plus travaillés dans la plateforme : 100% pour la grammaire et 67% pour le vocabulaire d'après les réponses des professeurs et 90% et 76% chez les étudiants.

Travail collaboratif en utilisant les web 2.0

Partant de la question : *Comment pourrait-on développer des travaux collaboratifs avec les étudiants en nous servant de la plateforme virtuelle?*, les différents répondants ont dit :

«Il y a différentes manières. À partir des **forums**, des chats, la plateforme offre la possibilité de **travailler en groupe**, une activité par exemple : un débat».

«On pourrait utiliser par exemple les **wikis**, c'est un outil qui existe déjà sur la plateforme. Moi, je trouve que ça serait intéressant par exemple de leur faire écrire un texte et qu'ils doivent le compléter, ou s'autocorriger parce ce qu'on travaille c'est surtout des compétences de compréhension orale, compréhension écrite, mais on ne travaille pas beaucoup la production orale ou écrite».

«Bueno, hay varias formas, tenemos una herramienta que es la herramienta **chat**, esta herramienta se espera que se use de manera sincrónica, el profesor fija una hora y los estudiantes ingresan al chat en esa hora para discutir un tema, todo es escrito, no tiene la parte de voz. La otra forma es a través de **foros**, hay posibilidad, creo, que de cinco tipos de foros, hay un foro general, alguien plantea un tema y los demás si quieren planten otro o responden el primer tema. Hay otro tipo de foro que es uno a uno, cada quien pone un tema distinto, mmm, bueno, no los recuerdo todos, pero hay distintos para distintos tipos de interacción, entonces es como, el docente de acuerdo al objetivo que tenga, seleccionará el tipo de foro que más le convenga».

*«Realizando **foros**, ya que en otras materias, se **interactúa** con el foro no necesariamente con webcam y micrófono sino también comentar el tema, dependiendo del objetivo de la clase».*

*«Es ideal, ya se ha evidenciado bastante. Divides para un trabajo específico varios grupos, sacando sus propias conclusiones y evidenciando los resultados en una mesa general. Además es ideal fortalecer las herramientas que el profesor ha propuesto en el sistema. Se evidencian los artículos, proposición de recursos y mediante los **foros** discutir temas».*

*«En los **foros**, en realidad se fortalece la autonomía del estudiante, ya que toma la posición de defensa de ideas y retoma las ideas de los demás, aplicando lo que ya ha aprendido en clase y lo utiliza para defender sus ideas mediante el sistema».*

D'après les réponses mentionnées ci-dessus, nous pouvons déduire que les professeurs possèdent des idées sur la fonction d'un chat, d'un forum et même d'un wiki. De plus, nous pouvons affirmer qu'ils n'ont jamais utilisé ces outils car cela n'a jamais été mis en évidence sur la plateforme. Nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas d'utilisation de ces outils. Il n'existe pas de document ni de tutoriel afin que les professeurs puissent organiser et articuler la mise en œuvre des tâches autour des activités web 2.0 en les liant avec le programme offert par l'université.

Avec les phénomènes observés et analysés nous avons identifié une nécessité d'intégration des outils web 2.0 pour la réalisation des tâches qui ne sont pas seulement langagières et qui répondent aux attentes de l'approche actionnelle, proposition qui sera montrée ci-dessous.

Création et proposition d'unités actionnelles

Selon Bourguignon (2011), au moment de la création ou proposition des unités actionnelles un des facteurs importants à prendre en compte est le contenu, il faut mentionner que pour cette proposition nous avons pris en compte les contenus présentés dans les unités 5 et 6 de la méthode *Tout va bien 1 !*, méthode préconisée dans l'institution.

	GRAMMAIRE	LEXIQUE
UNITÉ 5	<ul style="list-style-type: none"> - Quantité précise et imprécise - Partitifs - Adverbes de quantité - Pronom complément d'objet « en » - Comparaison - Pronoms adverbiaux de lieux « en » et « y » 	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentation - Restaurant - Achats divers
UNITÉ 6	Futur simple Pronoms relatifs « qui », « que », « où »	Services (transports, hôtel, station-service)

Tâches du projet

La proposition de la recherche est basée sur quatre tâches en ligne du niveau A1 en tenant compte des

principes de l'approche actionnelle et l'échelle globale des niveaux des compétences selon le CECRL pour ce niveau.

Tableau 3. Proposition de la recherche basée sur des tâches actionnelles

DESCRIPTEUR DE PERFORMANCE 1	L'apprenant est capable de présenter à l'écrit des définitions des mots en utilisant les éléments nécessaires de la langue étrangère. (Production écrite)
Tâche	Construction d'un dictionnaire en ligne sur la plateforme virtuelle.
Contraintes	Tu devras expliquer les mots en tenant compte de la signification la plus convenable d'après les champs lexicaux de l'unité étudiée. Tu devras savoir comment sont énoncées les définitions dans un dictionnaire. Tu devras utiliser des phrases simples et claires afin d'expliquer les mots en utilisant des exemples.
Activités	Wiki : Travail collaboratif sur la plateforme virtuelle de l'université. Activité de réception écrite : Tu surferas sur la page web Lexilogos http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm afin de voir comment les mots sont énoncés et définis.
DESCRIPTEUR DE PERFORMANCE 2	L'apprenant est capable de présenter une recette en utilisant les éléments linguistiques nécessaires de la langue étrangère. (Production orale et écrite)
Tâche	Tu es en France et tu dois préparer une recette pour ta famille d'accueil, la famille voudrait bien goûter un plat colombien et tu dois le préparer.
Contraintes	Tu devras présenter les ingrédients et les étapes de préparation d'une recette française avec des ingrédients colombiens. Tu devras aussi prévoir une variation de la recette car un des intégrants de ta famille d'accueil fait un régime alimentaire.
Activités	Activités de réception écrite : Tu liras un document qui te permettra d'avoir une idée sur les aliments. (Tâche réception à l'écrit) http://www.jogging-international.net/sante-forme/articles/le-regime-de-la-derniere-semaine Tu liras un document qui te permettra d'avoir une idée sur la préparation d'une recette. http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/305870-crepes Activités de réception orale : Tu regarderas une vidéo d'une personne qui prépare une recette. http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=4Ct8fPaq1Ew Tu écouteras un dialogue d'un podcast : Au régime http://francebienvenue1.wordpress.com/ Pour la création du livre de recettes interactif : http://www.didasystem.com/fichiers/dida1/presentation/creerunlivre.htm
DESCRIPTEUR DE PERFORMANCE 3	L'apprenant est capable de parler de ses souvenirs d'enfance en utilisant les éléments linguistiques nécessaires de la langue étrangère. (Production orale et écrite)

Tâche	À la fin de cette unité, tu présenteras un de tes souvenirs d'enfance. Tu feras partie de la construction d'un livre de souvenirs collectif, de son édition et de sa correction avant sa publication.
Contraintes	Tu devras utiliser des photos de ton enfance. Ton texte sera choisi comme document support pour enseigner le français.
	Création d'un photo-livre Vidéo Souvenirs d'enfance de DAVID JALBERT http://www.youtube.com/watch?v=SN9SqtflNYw Wiki. Co-évaluation. Travail collaboratif sur la plateforme virtuelle http://bonpatron.com/ Activités de réception orale : Tu écouteras cette chanson : http://www.youtube.com/watch?v=SN9SqtflNYw
DESCRIPTEUR DE PERFORMANCE 4	L'apprenant est capable de parler de ses expériences personnelles par rapport à une problématique présentée dans sa ville. (Production orale et écrite)
Tâche	Tu pars étudier en France, tu dois te renseigner sur les transports en commun dans certains pays francophones et pouvoir parler des problématiques des transports en commun dans ta ville.
Contraintes	Tu devras expliquer à un étudiant qui veut partir étudier en France comment on se déplace en France. Tu devras savoir comment acheter des billets de train en France.
Activités	www.glogster.com http://tourismefle.free.fr/a_hotel.htm Forum sur la plateforme virtuelle : Quelle est la meilleure destination pour partir en vacances ? Tu liras trois documents qui te permettront d'avoir une idée des moyens de transport. (Tâche de réception à l'écrit) http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/trans/bic1.htm http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/trans/covoiturage.htm http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/trans/marc.htm Tu écouteras deux dialogues, un sur les transports en commun et l'autre sur la réservation d'un billet de train. (Tâche de réception orale) Tu rempliras un formulaire sur la page de la SNCF (Société Nationale de Chemins de Fer Français) pour acheter une carte d'abonnement ou de réduction pour voyager en France une fois que tu arriveras là-bas. Tu téléphoneras à la SNCF pour demander des renseignements sur un aller retour Paris-Toulouse. Tâches d'interaction : Tu participeras à un forum proposé sur la plateforme, par le professeur de français. Tu pourras répondre à la question posée, ou faire des commentaires à ceux des autres ou enfin proposer d'autres thèmes liés avec la première problématique. (Tâche de production écrite) À l'oral, sous forme d'appel téléphonique, tu raconteras à un ami qui part en France, la manière dont il pourra se déplacer en France. Tu lui diras comment acheter la carte 12/25.

Il faut préciser que pour les quatre tâches actionnelles proposées, nous avons pris en compte les objectifs grammaticaux, les objectifs culturels, les objectifs communicatifs. Comme nous pouvons observer dans le tableau 3, nous avons pris en compte également des activités de réception, des activités de production et des activités d'interaction en nous servant d'un échantillon de ressources de divers méthodes afin que les étudiants puissent accomplir les quatre tâches finales au sein d'une séquence d'apprentissage (Bourguignon (2010)).

Conclusions

Dans cette dernière partie nous sommes parvenue à montrer les conclusions tirées de l'analyse des résultats trouvés dans cette étude.

L'étude a permis une réelle prise de conscience chez les apprenants et chez les professeurs, après avoir vu les conditions actuelles de l'utilisation de la plateforme virtuelle dans le contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'université. D'après les résultats obtenus, nous pouvons mettre en évidence de grandes difficultés, des lacunes et le manque de connaissances dans l'utilisation et la mise en œuvre des ressources du web 2.0

disponibles sur la plateforme virtuelle dans les cours de français. Nous avons identifié un besoin de formation pédagogique sur l'utilisation de la plateforme et sur le type d'activités que nous pouvons développer à l'aide de ce qui est proposé par les approches co-actionnelle et communic'actionnelle, à savoir : la formation d'un apprenant-utilisateur de la langue capable de co-agir dans une situation déterminée tenant compte de la réalisation des tâches qui ne sont pas seulement langagières et qui sont indispensables dans notre milieu universitaire.

Les professeurs de français parlent d'une intégration des outils sur la plateforme virtuelle pour appuyer leurs cours présentiels. Cependant, nous avons trouvé que les types d'outils employés sont des ressources pour stocker de l'information. Il n'y a aucune trace de l'utilisation des activités web 2.0. C'est donc une faiblesse remarquable qui devrait être prise en compte par le personnel administratif ou par le directeur du département de langues de l'université afin de promouvoir une formation permanente auprès des professeurs pour qu'ils puissent s'entraîner, proposer et intégrer des outils web 2.0 pour la création de nouveaux scénarios pédagogiques.

Le besoin d'améliorer les stratégies visant à la création de tâches pour la mobilisation des connaissances en se servant des TICE est évident afin de ne plus rester qu'avec des tâches langagières. Les tâches proposées par les professeurs sur la plateforme reflètent encore des intérêts instrumentaux de l'enseignement de la langue pour la langue. De plus elles sont proposées dans des situations souvent éloignées de la réalité des étudiants ou du contexte réel de la classe. Selon le Cadre commun de référence pour les langues, les tâches «proches de la vie réelle» devront être choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la salle de classe. Les apprenants devront jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens.

Les outils web 2.0 bousculent les approches traditionnelles. Le rôle de l'apprenant devient celui d'un utilisateur-apprenant actif. Le rôle de l'enseignant évolue davantage, il s'agit d'un tuteur qui guide et

qui accompagne les apprenants et leur permet de construire du sens et d'adopter une posture réflexive et critique dans leur processus d'enseignement/apprentissage. Les outils et les environnements collaboratifs disponibles permettent aux enseignants de concevoir des tâches actionnelles favorisant la co-construction de savoirs et des savoir-faire et de trajectoires d'apprentissage centrées sur les apprenants.

Les tâches actionnelles devront viser à impliquer l'apprenant dans une communication réelle. On pourrait intégrer des outils web 2.0 en classe pour que les apprenants accomplissent des tâches dans un contexte réel qui n'est pas seulement linguistique. L'apprentissage de la langue se réalise grâce à des outils de communication et d'informations authentiques. L'apprentissage conduira donc vers son but principal : apprendre à communiquer en langue étrangère.

Enfin, l'exposition à des documents divers sur internet, l'utilisation des outils web 2.0 en cours de FLE répond bien à l'un des objectifs éducatifs privilégiés de l'Union européenne : «Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoirs-faire sociaux».

Bibliographie

- Auge, H. *et al.* (2005). *Tout va bien 1 : méthode de français*. France : Clé international.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). «L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes» [en ligne]. Université du Québec à Trois Rivières. *Recherches qualitatives*. (Vol. 26 (2) 1-18). Disponible sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bourguignon, C. (2008). *Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* [en ligne]. Disponible sur http://www.canal-u.tv/themes/lettres_arts_langues_et_civilisations/langues_litteratures_et_civilisations_etrangeres/japonaais/langue_et_litterature/b3_le_scenario_apprentissage_action_par_claire_BOURGUIGNON

- Bourguignon, C. (2009). *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* [en ligne]. B.O N°6 25. Hors série. Disponible sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave.
- Bourguignon, C. (2007). «Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action» [en ligne] (Consulté le 18.06.2014). Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? [en ligne] (Consulté le 18.06.2014) Disponible sur <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>.
- Conseil de l'Europe (2000) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne] Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. Disponible sur <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>
- Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009). Actes du colloque Epal *Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité* [en ligne]. Université Stendhal – Grenoble.
- Ducrey, G. (1999). *Adaptation en langue française de normes de publications liées aux références de L'Américain Psychological Association (APA)* [en ligne]. Université de Genève. Disponible sur http://old.hep-bejune.ch/recherche/respf5/Normes_APA.pdf/view?searchterm=None
- Lemeunier-Quere, M. (2004). Créer du matériel didactique: *Le français dans le monde* N° 331: Paris : CLE International.
- Lemeunier-Quere, M. (2003). «Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat» [en ligne]. Disponible sur <http://www.edufle.net/Creer-du-materiel-didactique-un.html>
- Mangenot, F. (2003). «Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (vol. 6, n° 1, p. 109-125.) [en ligne]. Disponible sur http://alsic.ustrasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm
- Mangenot, F. Louveau, É. (2006). *Internet en classe de langue*. Paris : CLÉ International.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pérez, C. (2009). *Le Web 2.0 dans l'enseignement du Français* [en ligne]. Disponible sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/vera_perez.pdf
- Puren, C. (1994). *La Didactique des langues à la croisée des méthodes* [en ligne]. Paris : Credif-Didier. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [en ligne]. Paris : Nathan Clé International. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>
- Puren, C. (2002). «L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture», *Les langues modernes* (n° 3/2002, juil. août-sept. 2002, p. 55-71) [en ligne]. Disponible sur <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/index.html>
- Puren, C. (2006). *La didactique des langues face à l'innovation technologique (conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues*», Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000), (p. 1-13). Actes des Colloques *Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne [en ligne]. Disponible sur <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* [en ligne]. Poitiers : Université de Poitiers. Disponible sur <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>
- Puren, C. (2009). Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *Le français dans le monde*, (n° 361) [en ligne]. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- Puren, C. (2009). «Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: Quelles convergences... et quelles divergences ?» *Cyber-Langues*, Reims, 25-27 août 2009 [en ligne]. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>
- Puren, C. (2010). «La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de

la didactique des langues-cultures». Franc-parler [en ligne]. Disponible sur http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm

Soubrié, T. (2005). *TIC et enseignement / apprentissage du FLE*. Cours. CNED Université Stendhal-Grenoble 3. Master mention Sciences du langage spécialité FLE. 1^{ère} année.

Springer, C. (2009). "La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". In Rosen, E., «La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue». *Le français dans le monde*. Recherches et applications, (n°45, p. 25-34) [en ligne]. Disponible sur <http://es.scribd.com/doc/8697001/La-dimension-sociale-dans-le-CEC>